



مجموعه مقالات

اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران

۲۸ اردیبهشت ماه ۱۳۹۰

برگزار کننده: دانشگاه فردوسی مشهد

همکاران اصلی:

انجمن مطالعات برنامه درسی خراسان رضوی - مرکز تربیت معلم شهید هاشمی نژاد مشهد



سایر همکاران:





مجموعه مقالات

اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران

۲۸ اردیبهشت ماه ۱۳۹۰

مسئولین:

دبیر علمی همایش: دکتر مقصود امین خندقی

دبیر اجرایی همایش: سرکار خانم پروانه غیبی

برگزارکننده: دانشگاه فردوسی مشهد

همکاران اصلی:

انجمن مطالعات برنامه درسی خراسان رضوی مرکز تربیت معلم شهید هاشمی نژاد مشهد



سایر همکاران:



سازمان آموزش و پرورش
خراسان رضوی



دانشگاه پیام نور مشهد



دانشگاه آزاد اسلامی مشهد

نام	مجموعه مقالات اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران
حروفچینی و صفحه آرایی	زهرا اکبرزاده
ناشر	انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد
تاریخ انتشار	بهار ۱۳۹۰
شمارگان	۵۰۰ نسخه
امور فنی و چاپ	موسسه چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد
نشانی الکترونیکی	khrcsa@gmail.com:
نشانی وب همایش	http://csa.um.ac.ir:
تلفن	۰۵۱۱ ۸۸۰۳۶۲۱ ۸۷۸۳۹۹۸
نمابر	۰۵۱۱ ۸۷۸۳۰۱۲

فهرست چکیده مقالات

- ۱۱ بررسی سبزی برنامه‌های درسی تحولی در نظام آموزشی ایران
- ۱۱ جایگاه جهت گیری بوم شناسی در فرایند تغییرات برنامه درسی
- ۱۱ تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر تمدن اسلامی
- ۱۲ ضرورت ایجاد تحولی بنیادین در محتوای کتابهای درسی دوره راهنمایی در ارتباط با آموزش شهروندی
- ۱۳ تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی بر اساس حیطه‌های شناختی درس تربیت بدنی
- ۱۳ ضرورت ایجاد تحولی بنیادین در محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی در ارتباط با آموزش سلامت
- ۱۳ چراغ ایجاد تحولی بنیادین در کتابهای درسی دوره راهنمایی در ارتباط با آموزش سلامت
- ۱۳ آموزش مهارت‌های زندگی در کتابهای درسی: نیازمند ایجاد تحولی بنیادین
- ۱۴ تحلیل برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس فرهنگ‌های برنامه درسی
- ۱۴ بررسی نقش گذراندن درس برنامه ریزی تحصیلی و شغلی در شناخت رشته‌های تحصیلی، مشاغل و مهارت‌های برنامه ریزی از دیدگاه مدیران
- ۱۵ ضرورت ایجاد تحولی بنیادین در محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی در ارتباط با مؤلفه های شادگمی
- ۱۵ رویکرد مدل سازی به یاددهی و یادگیری ریاضی
- ۱۵ تعیین میزان مشارکت معلمان مدیران و گروه‌های آموزش در نظام تصمیم گیری برنامه درسی
- ۱۶ تعیین میزان عدم تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی و ارائه راهکار مطلوب
- ۱۶ بررسی ارتباط ICT با آینده پژوهی در برنامه درسی ایران
- ۱۷ تحلیل سند برنامه درسی ملی از منظر توجه به لغات وجودی انسان
- ۱۷ تحول بنیادین در ساختار و نظام تصمیم گیری برنامه درسی ایران
- ۱۸ تأثیر رویکرد سنجش اسمبل و سنتی بر میزان یادگیری درس زبان انگلیسی دانشجویان مدارس متوسطه شهرستان سازی در سال
- ۱۸ بررسی نقش نرم افزار چندرسانه‌ای بر میزان یادگیری و یاد داری دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در درس زبان انگلیسی ناحیه ۱ شهرستان سازی
- ۱۸ یادگیری ترکیبی رویکردهای نوین در تحول برنامه درسی
- ۱۹ ضرورت بهره گیری از تکنولوژی‌های نوین آموزشی در نظام برنامه درسی
- ۱۹ تأثیر گفتگوهای کلاسی در ارتقاء مهارت حل مسائل کلاسی ریاضی دانش آموزان نهم پانزده ساله
- ۲۰ بررسی میزان پاسخگویی هدفها و محتوای برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی به نیازها و انتظارات دانشجویان
- ۲۰ عقل تدوین درس‌های جدید و روند طراحی آن در چهار دانشگاه بزرگ سیتی استرالیا
- ۲۰ بررسی میزان پاسخگویی هدفها و محتوای برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی به نیازها و انتظارات اساتید
- ۲۱ اهداف و محتوای آموزش اسلامی
- ۲۱ امکان سنجی کاربرد شاخصهای ارزیابی آموزش عالی کشور در ارزشیابی از برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های
- ۲۲ بررسی روند تحولات برنامه درسی حوزه‌های علمیه
- ۲۲ به سوی یادگیری‌های فرا مدت دانشجویان بررسی میزان تحقق اهداف سنجش عملکرد تحصیلی در مؤسسات آموزش عالی
- ۲۲ بررسی سیر تاریخی علم نجوم در ایران از دوره قبل از اسلام تا دوره معاصر
- ۲۲ گونه شناسی صورت‌های هدف گانه سواد اطلاعاتی در طراحی درس شهروندی الکترونیکی آموزش عالی ایران
- ۲۲ فرصت‌های یاددهی یادگیری متناسب با جهانی شدن و بومی گرایی در سند برنامه درسی ملی فرصتی برای تحول بنیادین
- ۲۲ تبیین پنج گانه ضرورتی برای دست‌یابی به عدالت آموزشی از طریق برنامه‌های درسی
- ۲۳ ضرورت بازنگری برنامه درسی با تأکید بر برنامه درسی هست مغز
- ۲۴ بررسی برنامه درسی تعلیمات ابتدایی پایه پنجم بر اساس سه محور مهم در طراحی برنامه درسی شهروندی برای تحول در محتوای برنامه درسی
- ۲۵ رویکرد بین رشته‌ای شیوه تلفیقی در برنامه درسی
- ۲۵ تبیین نگاه به تفاوت‌های نظام برنامه ریزی درسی متمرکز و غیر متمرکز
- ۲۵ تبیین نگاه به برنامه ریزی درسی مدرسه - محور سالیانه دو دهه گانه پایه زمانی
- ۲۶ تحلیل تطبیقی برنامه درسی و طراحی برنامه درسی متناسب با نظام آموزش و پرورش ایران
- ۲۶ بررسی اجزای ارزشیابی توصیفی و سنتی در پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان پایه دوم ابتدایی شهر آرنج و بندکلی
- ۲۶ نگاه به برنامه‌های درسی با پیامدهای قصد نشده
- ۲۷ تبیین معیارهای برنامه درسی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی از دید متخصصان برنامه درسی
- ۲۷ برنامه درسی معنوی (الفاظ) جدیداً به عنوان یکی از حلقه‌های بنیادین تحولات در برنامه درسی قرن ۲۱
- ۲۸ سنجش میزان کارآمدی نرم افزارهای آموزش الکترونیکی در زبان انگلیسی و ریاضی دوره متوسطه از منظر معیارهای اساسی طراحی برنامه درسی
- ۲۸ تحولی بنیادین در رویکردهای یاددهی یادگیری با استفاده از الگوی روش تدریس کوشاگری

فهرست اصل مقالات

۵۷	آموزش مهارت‌های زندگی در کتاب‌های درسی: نیازمند ایجاد تحولی بنیادین
۶۶	آیا آموزش فراگیر دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه استثنایی می‌تواند نقطه عطف تحول در نظام آموزش ویژه ایران باشد؟
۷۸	ارتقاء صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان: پیش‌پا بست مشارکت در برنامه ریزی درسی مدرسه محور
۸۵	ارزشی برنامه درسی تعلیمات ابتدایی پایه پنجم بر اساس سه محور مهم در طراحی برنامه درسی
۹۳	انگیزه نظری زیر نظام برنامه ریزی درسی و آموزش
۱۱۱	انگیزمای از برنامه درسی آینده با تأکید بر رعایت «نظریه کششگر شبکه»
۱۱۶	اهداف و محتوای آموزش اسلامی
۱۲۲	درسی نگارش معلمان در رابطه با میزان اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در پایه‌های
۱۲۳	درسی اجرای ارزشیابی توصیفی و سنتس بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهر آران و مینا
۱۳۸	درسی روند تحولات برنامه درسی حوزه‌های علمیه
۱۵۰	درسی رویکرد تقابلی طراحی چندرسانه‌ای به عنوان عنصر برنامه درسی
۱۵۹	درسی سیر تاریخی علم نجوم در ایران از دوره قبل از اسلام تا دوره معاصر
۱۶۶	درسی مؤلفه‌های توسعه‌ی آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه اسنادال دانشگاه‌های مجری
۱۷۲	برنامه‌ی درسی در سند ملی توسعه‌ی آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان
۱۸۱	بررسی میزان همسویی معلمان مقطع ابتدایی با اهداف نظام رسمی آموزش و پرورش
۱۸۸	برنامه درسی مسوی اکتشاف جدیداً به عنوان یکی از حلقه‌های بنیادین تحولات در برنامه درسی قرن ۲۱
۱۹۸	برنامه درسی و آموزش نوکات فراغت حیطه‌های قابل تأمل در تحول بنیادین برنامه‌های درسی
۲۰۸	برنامه درسی هنر و زیبایی شناختی: حوزه‌ی مغفول در نظام برنامه درسی ایران در عصر جهانی شدن
۲۲۰	بومی سازی برنامه‌های درسی تحولی در نظام آموزشی ایران
۲۳۱	بومی یادگیری‌های دراز مدت دانشجویان: بررسی میزان تحقق اهداف سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان در دانشگاه‌ها
۲۳۲	پودمان یادگیری وازگان زبان انگلیسی از طریق تلفن همراه
۲۳۷	تأثیر آموزش به روش حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی درسی ریاضی دانشجویان
۲۵۱	تأثیر استفاده از برنامه چند رسانه‌ای یا استفاده از تکنوی کوشگری در میزان به یادسازی مطالب درس
۲۵۷	تأملی بر مضامین مطبوع تغییر در برنامه درسی
۲۶۲	توسیع کیفیت در اندیشه ذیل داور و ضرورت توجه به تفکر اخفی در برنامه‌های درسی عصر حاضر
۲۷۲	تحلیل اتکوهای ارزشیابی اجرایی برنامه درسی به منظور آرایه‌نگو برای ارزشیابی اجرای برنامه درسی ملی ایران
۲۸۵	تحلیل «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» بر اساس «فرهنگ‌های برنامه درسی»
۲۹۲	تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم و دینی دوره راهنمایی از منظر مهارت‌های تفکر انتقادی
۳۰۲	تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر اساس حیطه‌ی شناختی درس تربیت بدنی
۳۱۱	تحلیلی بر جایگاه تئوری در قلمرو برنامه درسی از نظر آیزنر و زاپس
۳۱۸	تحلیلی بر رویکردهای نوآوری در برنامه درسی تربیت معلم بستوی برای تحول در نظام آموزش و پرورش ایران
۳۲۳	تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت: مبثتی بر تمدن اسلامی
۳۳۱	تحول بنیادین در حوزه فناوری‌های نوین آموزشی و برنامه درسی
۳۴۰	تحول بنیادین در ساختار و نظام تصمیم‌گیری برنامه‌درسی و استقرامقت آن
۳۴۷	تحول بنیادین در شیوه‌های یاددهی یادگیری و ارزشیابی بر اساس شبکه بندی اصلاح شده بلوم
۳۵۲	تحول بنیادین در نظام‌برش‌پدرسی در آموزش‌وپرورش‌ایران، لازمی آرمان تربیت‌استثنایی
۳۶۳	تحول در آموزش دانش‌آموزان همنه گام آموزش مهارت‌های خودکفایی فردی در برنامه درسی حرفه‌آموزی دانش‌آموزان
۳۷۱	تحولی در حوزه فناوری نوین آموزشی و برنامه درسی: بررسی امکان استفاده از برنامه درسی فناوری اطلاعات در مدارس دوره متوسطه
۳۷۸	تربیت مسوی و برنامه درسی
۳۸۶	تعین میزان عدم تمرکز در نظام برشه ریزی درسی و ارائه راهکار مطلوب
۳۹۱	تعین میزان مشارکت معلمان، مدیران و گروه‌های آموزشی در نظام تصمیم‌گیری برنامه درسی
۳۹۵	چالش میان تحول در ساختار یا تغییر در برنامه درسی تربیت بدنی: دیدگاه دبیران دین و زندگی
۴۰۲	چرایی ایجاد تحولی بنیادین در کتاب‌های درسی دوره راهنمایی در ارتباط با آموزش سلامت
۴۱۱	جایگاه جهت گیری بوم‌شناسی در فرایند تغییرات برنامه درسی
۴۱۵	راهبردهای مورد نظر اساتید دانشگاه جهت رشد تفکر انتقادی دانشجویان در خلال تدریس (مطالعه موردی)
۴۲۳	رویکرد مدل سزری و کاربرد به یاددهی و یادگیری ریاضی
۴۲۸	رویکردهای تحول در برنامه‌های درسی تربیت درسی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران: بررسی تحلیلی نظری

تحول بنیادین در ساختار و نظام تصمیم‌گیری برنامه‌درسی و استلزامات آن

حسین جعفری نئی^۱، حسین شکوهی فرد^۲

دانشگاه فردوسی مشهد، استادیار^۱، hssmy@um.ac.ir

دانشگاه بیرجند، عضو هیات علمی، دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد^۲، h_shokobifar@yahoo.com

چکیده

تجربه و تحلیل استاد و عملکرد نظام آموزش و پرورش ایران نشان می‌دهد که تاکنون در سطح آموزش و پرورش عمومی، قانون شوراهای آموزش و پرورش اجرا نشده و اختیارات لازم به نواحی آموزشی اعطاء نگردیده است. عمده‌ترین بخش‌ها و دفاتری که در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی دخالت داشته‌اند، شورای عالی آموزش و پرورش (استقر در وزارت متبوع) و در سطح آموزش عالی تصمیم‌گیری در خصوص برنامه‌درسی، عمدتاً در اختیار شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی (به ویژه کمیته‌های تخصصی) بوده است و به ندرت در برخی موارد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی حاضر شده‌اند. گروه‌های آموزشی، مدرسان و دانشجویان (مانند دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی) در این عرصه وارد شده‌اند. بنابراین شرایط، نیازها و توان مناطق مختلف کشور مغفول واقع شده است. بخش عمده این مسأله مربوط به ضعف قانونی نیست، بلکه مکانیزم‌های لازم برای درگیر نمودن نیروهای منطقه‌ای مهیا نگردیده و اقتضات و مهارت‌های لازم در این نیروها ایجاد نشده است. به منظور رهایی از این وضعیت می‌توان برخی از استلزامات تحول در ساختار و نظام تصمیم‌گیری برنامه‌درسی ایران را به شرح ذیل تبیین نمود:

۱. انجام مطالعات آمایش سرزمین، با توجه به تنوع اقلیمی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در ایران و تشویق به استفاده مناسب و مؤثر از اطلاعات جامع فراهم شده در برنامه‌ریزی‌های ملی و منطقه‌ای، از جمله برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش
۲. پیگیری اجرای قانون شوراهای آموزش و پرورش شهرستان‌ها و نواحی، در راستای سیاست تمرکز زدایی و انحطای اختیارات تصمیم‌گیری به نواحی آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها و استفاده مناسب و به موقع از اختیارات
۳. زمینه‌سازی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای نیروهای استانی نواحی آموزش و پرورش، به منظور کسب دانش و اطلاعات و مهارت‌های ضروری، در راستای طراحی و تدوین برنامه‌درسی، به ویژه محتوای آموزشی و اجرای مناسب برنامه با حفظ هویت ملی و منطقه‌ای
۴. ایجاد خود باوری در نیروی استانی مناطق و اقتضات متقابل نیروهای استانی در مرکز و نواحی آموزش و پرورش از طریق توجیه به طراحی برنامه‌های درسی آزمایشی
۵. تشکیل تیم‌های برنامه‌ریزی درسی مرکب از استادان و صاحب‌نظران برنامه‌درسی و سایر رشته‌های تخصصی دانشگاهی و معلمان با تجربه، مدیران و کارشناسان خبره در آموزش و پرورش، حداقل در هر استان
۶. تدوین استانداردهای آموزشی و نظارت بر اجرای آن‌ها به منظور حفظ انسجام و وحدت ملی
۷. ثبات مدیریت‌ها جهت اجرا و حمایت از تصمیمات اتخاذ شده در هر منطقه

کلیدواژه‌ها: تحول بنیادین، نظام تصمیم‌گیری برنامه‌درسی، مناطق آموزش و پرورش

مترادف برنامه‌ریزی می‌دانند و معتقدند که تصمیم‌گیری در

کلون برنامه‌ریزی قرار دارد [۴]. دلیل پیچیدگی فرایندهای

تصمیم‌گیری آن است که عوامل متعددی چون سابقه سازمان،

ساختار قدرت، ارزش‌ها و رفتار مدیران عالی و ابعاد سازمان، همه

در مدل تصمیم‌گیری مؤثر هستند [۵]. شیوه‌های تصمیم‌گیری

بسیار از متغیرهای اساسی برای طبقه‌بندی نظام‌های برنامه‌ریزی

محسوب می‌شود. هر نظام‌های برنامه‌ریزی بحث در باره تصمیم-

گیری با چند موضوع آمیخته است: تصمیم‌گیری در کجا انجام

می‌شود؟ چه کسانی در تصمیم‌گیری مشارکت می‌کنند؟ چه

منابعی برای تصمیم‌گیری به کار می‌رود؟ و طی چه مراحل

تصمیم‌گیری تحقق می‌یابد؟ نظام‌های برنامه‌ریزی درسی نیز

۱. مقدمه

پیچیده‌ترین و حیاتی‌ترین فعالیت‌ها در سازمان‌ها و مؤسسات، امر

تصمیم‌گیری است، به طوری که برخی از صاحب‌نظران و

اندیشمندان مانند هربرت سایمون، تصمیم‌گیری را با مدیریت

برابر می‌دانند [۱]. تصمیم‌گیری در اداره امور سازمان‌های وسیع به

قدری مهم است که برخی نویسندگان سازمان را شبکه تصمیم یا

عمل تصمیم‌گیری تعریف کرده‌اند [۲]. تصمیمات در سرتاسر نظام

آموزشی از یک مدرسه تا سطح وزارت، مهم و سرلشت‌سازند، زیرا

به سرلشت‌سازان‌ها و نسل‌های آینده جامعه مربوط می‌شود [۳].

برخی آن را رکن اساسی نظام‌های برنامه‌ریزی تلقی نموده و آن را

تمرکز یا تمرکززدایی، مفهومی است که در مقابل تمرکز به کار می‌رود. به باور نویسندگان، تمرکز و عدم تمرکز مطلق وجود ندارد، اما برای درک بهتر این دو مفهوم، می‌توان تمرکز مطلق و عدم تمرکز مطلق را دو سر یک طیف در نظر گرفت [۹]. البته برخی از پیش فرض‌هایی که در نظام‌های تصمیم‌گیری وجود دارد اغراق‌آمیز هستند که باید مورد تجدید نظر قرار گیرند، به عنوان مثال یکی از باورهای دست‌اندرکاران تصمیم‌گیری در نظام‌های متمرکز در حوزه قلمرو برنامه درسی آن است که برنامه‌های درسی استاندارد و یکنواخت به همان صورتی که طراحی می‌شوند به اجرا برمی‌آیند. این در حالی است که در نظام‌های برنامه ریزی درسی به ظاهر متمرکز، نوعی ساده‌اندیشی نسبت به آنچه در عمل و اجرا اتفاق می‌افتد وجود دارد و توجه کافی به اشکال مختلفی که برنامه درسی استاندارد در جریان اجرا به خود می‌گیرند، منقول نمی‌شود. چنین طرز تفکری نزد دست‌اندرکاران نظام آموزشی و به ویژه نظام برنامه‌ریزی درسی در نظام‌های به ظاهر متمرکز برنامه ریزی رواج داشته و با تمایل به غفلت نسبت به پیچیدگی‌های جریان اجرا و عمل، در مقایسه با جریان طراحی برنامه همراه است [۱۰]. گوناگونی روش‌های تدریس و فعالیت‌هایی که در کلاس درس انجام می‌شود، حاکی از این مسأله است که در نظام‌های آموزشی، که ظاهراً از لحاظ برنامه‌ای کاملاً متمرکز عمل می‌کنند، عدم تمرکز گسترده‌ای وجود دارد که اجتناب‌ناپذیر و غیرقابل کنترل است و بیشتر به دست مصلحتان صورت می‌گیرد [۹]. مناسب بودن حد تعادل بین تمرکز و عدم تمرکز با توجه به ستر و شرایط تاریخی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه مورد مطالعه قابل طرح است. اگرچه حرض و ولع خاصی در بحث‌های تصمیم‌گیری در جهت تمرکززدایی وجود دارد، اما نفس تمرکز مذموم نیست [۱۱]. گواه این نکته، قبول برخی از کشورها مانند آمریکا و انگلستان از تمرکز است که در چند دهه اخیر به تدوین برنامه‌های درسی ملی یا اتخاذ سیاست‌های سراسری در خصوص تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. زیرا آن‌ها در دهه‌های گذشته، با اتخاذ سیاست‌های لیبرالی و ناشن نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز، امکان اعمال کنترل حفاقی را نیز بر جریان تعلیم و تربیت خود از دست داده بودند. به گفته لومکسنگ، در بعضی از کشورها به دلیل نبود نظام‌های نظارتی مناسب، بسیاری از ابانتها عملکرد بسیار بدی داشته و در مجموع، کیفیت آموزش را تنزل داده‌اند [۹]. تمرکززدایی و تمرکز گرایی هیچ برتری ذاتی نسبت به هم ندارند [۱۲]. شرایط و موفقیت یک جامعه نقش تعیین‌کننده‌ای در انتخاب الگو و ساختار تصمیم‌گیری برنامه‌درسی متعادل بین تمرکز و عدم تمرکز دارد. این بررسی در پی پاسخگویی به این سؤالات است که تصمیمات برنامه درسی باید توسط چه مراجع یا چه کسانی و در چه سطحی اتخاذ شوند، و چه

مشمول همین حکم کلی هستند و بر پایه نوع تصمیم‌گیری، از نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز، نیمه متمرکز و غیرمتمرکز یا از نظام‌های برنامه‌ریزی درسی ملی و مدرسه محور سخن به میان آمده است [۱۳]. عامل تمرکز و عدم تمرکز، نظام برنامه ریزی درسی، در ترکیب عوامل و عناصر تصمیم‌گیرنده و دامنه اختیارات آن و فرایند تصمیم‌گیری و نتایج حاصل از آن مؤثر است. تمرکز یا عدم تمرکز، متغیری است که می‌توان وضعیت‌های متعدد و متنوعی را برای آن تصور کرد [۱۴]. بنابراین ملاک تقسیم‌بندی نظام‌های مدیریت و برنامه ریزی به متمرکز، نیمه متمرکز و غیر متمرکز، سطحی از سازمان و تشکیلات است که تصمیمات در آن اتخاذ می‌شود. به عبارت دیگر میزان توزیع حق تصمیم‌گیری در سطوح سازمان میزان تمرکز و عدم تمرکز سازمانی را مشخص می‌کند. در نظام‌های آموزشی متمرکز، بخش اعظم تصمیمات شامل سیاست‌ها و راهبردها و حتی شیوه‌های اجرایی در سطوح مدیریت عالی و برنامه‌ریزان ستادی اتخاذ می‌شود و به صورت فواین و مقررات لازم‌الاجرا به سطوح پایین‌تر نظام آموزشی ابلاغ می‌شود. تمام واحدهای سطوح میانی و اجرایی، مجری سیاست‌ها و تصمیمات مدیریت عالی هستند. در نظام‌های آموزشی نیمه متمرکز هدف‌ها و سیاست‌های کلان در سطح مدیریت عالی اتخاذ و به سطوح پایین‌تر ابلاغ می‌شود، مدیران منطقه‌ای در خصوص روش‌های اجرایی مناسب با شرایط و مقتضیات محلی خود تصمیم‌گیری می‌نمایند. در نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز اهداف و سیاست‌های کلی در سطح مدیریت عالی اتخاذ می‌شود و در سایر تصمیمات، سطوح پایین‌تر مدیریت و به ویژه معلمان آزادی عمل دارند. بنابراین در این نوع نظام‌ها حدود اختیارات مدیران عالی و حتی مدیران میانی به شدت کاهش می‌یابد، و اختیارات مقامات محلی و به خصوص مدرسه افزایش پیدا می‌کند. در این امر مهم، افراد با مجموعه دانش و اطلاعات و مهارتی که دارند میزان صحت و سقم و اثربخشی تصمیم‌گیری را می‌توانند تحت تأثیر قرار دهند. برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی مؤثر بر عملکرد نسل حاضر و نسل‌های آتی نیز از این قاعده مستثنی نیست. تمام فعالیت‌های قلمرو برنامه درسی مبتنی بر تصمیم‌گیری است و نوع برنامه‌ای که حاصل می‌شود به شدت تحت تأثیر الگو و ساختار تصمیم‌گیری است. به عنوان مثال، طرح برنامه درسی حاصل تصمیم‌هایی است که با توجه به سه موضوع اساسی اتخاذ می‌شود: ۱. انتخاب و تنظیم محتوا ۲. انتخاب فعالیت‌های آموزشی برای یادگیری محتوا ۳. طرح و نقشه‌هایی برای بهینه‌سازی شرایط یادگیری [۱۵]. بنابراین، نوع الگو و ساختار تصمیم‌گیری در انتخاب و سازماندهی هر یک از موضوعات فوق مؤثر خواهد بود. عدم

۱. centralized
۲. decentralized

پیش بایست هایی برای تحول در نظام تصمیم گیری متمرکز برنامه ریزی درسی ایران به سوی یک نظام برنامه ریزی درسی غیر متمرکز لازم است.

۲. جایگاه تصمیم گیری در قلمرو برنامه درسی

برخی از صاحب نظران عرصه برنامه درسی، این قلمرو معرفتی را به دو بخش کلی تقسیم می کنند. بخش نخست به طراحی برنامه درسی^۱ مرسوم است و ناظر به شناسایی عناصر تشکیل دهنده برنامه و نوع تصمیماتی است که در ارتباط با هر یک از آن ها گرفته می شود. بخش دوم این قلمرو را بعضاً مهندسی برنامه درسی^۲ می نامند که شامل فرایند برنامه ریزی درسی^۳ و ارزشیابی برنامه درسی^۴ است. نظریه پردازان متعددی توجه خود را معطوف به فرایند برنامه ریزی درسی نموده و تلاش کرده اند به تبیین فرایند برنامه ریزی درسی مطلوب از دیدگاه خود بپردازند. به عنوان مثال اندروندشورت^۵ در الگوی سه بعدی پیشنهادی خود سه عنصر را به عنوان عناصر نظری فرایند برنامه ریزی درسی معرفی می کند. این سه عنصر عبارتند از: خاستگاه برنامه درسی، انتشار دست لند کار یا تصمیم گیرنده و بالاخره میزان انعطاف در نظر گرفته شده در برنامه درسی است [۱۲]. یکی از مباحث عمده ساختار و نظام تصمیم گیری بحث تمرکز و عدم تمرکز است. در تبیین شورت از فرایند برنامه ریزی درسی بحث تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی در اولین عنصر این فرایند یعنی خاستگاه برنامه درسی و همچنین از سویی در عنصر سوم یعنی انعطاف برنامه درسی قرار می گیرد. هدف از تحول بنیادین در ساختار و نظام تصمیم گیری برنامه درسی ایران، حرکت به سوی تمرکززدایی از نظام متمرکز برنامه ریزی درسی به منظور به حداکثر رسانیدن سهم سطوح پایین تر در تصمیم گیری های برنامه درسی و مشروعیت بخشی و افزایش کارایی نظام آموزشی است. به عبارت دیگر، یکی از دلایل دفاع از تمرکززدایی آن است که تصور می شود با واگذاری حق تصمیم گیری و مسئولیت پاسخ گویی به مدارس، کیفیت آموزش بالاتر می رود. زیرا در آن صورت، مدیران، معلمان و والدین، سهم بیشتری در انتخاب محتوا و ارتقای کیفیت آموزش خواهند داشت [۱۴]. چند فرض اساسی مبنای تمرکززدایی را تشکیل می دهد که از آن جمله عبارتند از: با تمرکززدایی و قدرت یافتن عناصر اصلی فرایند یاددهی - یادگیری، یعنی معلم، مدیر و دانش آموز و نزدیک تر شدن مرکز تصمیم گیری و مسئولیت پذیری به کلاس درس و دانش آموز، تعلیم و تربیت بهبود می یابد و به نیازهای دانش آموزان و جامعه محلی بهتر پاسخ داده می شود و از

^۱ curriculum design
^۲ curriculum engineering
^۳ curriculum development
^۴ curriculum evaluation
^۵ Short, E

خلاقیت و نیروی مردمی در سطح مدرسه بهره بیشتری به دست می آید. همچنین در تمرکززدایی با تعبیر در روش های برنامه ریزی سازمان دهی و عرصه خدمات آموزشی، تا کارآمدی های برنامه ها و مقررات یکسان دست و پاگیر تا حدود زیادی برطرف و تشریک مساعی معلمان و کادرم آموزشی در برنامه درسی تثبیت می شود و شرایط بهتری برای ارتقاء تخصصی معلمان و پاک رفتن جامعه مردم سالار به وجود می آید [۱۵].

در ایران ساختار و نظام تصمیم گیری برنامه درسی متمرکز می باشد. به عبارت دیگر سیستمها و تصمیمات مربوط به برنامه درسی، محتوا و روش های اجرای برنامه و ارزشیابی به صورت متمرکز در حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش و تا حدودی در سطح آموزش عالی در وزارت خنله های علوم و تحقیقات و فناوری بهداشت و درمان و آموزش پزشکی اتخاذ می شود. قانون شوراهای منطقه ای آموزش و پرورش از سال ۱۳۲۸ به آموزش و پرورش مناطق ابلاغ گردید. در ماده یک این قانون آمده است: وزارت آموزش و پرورش مکلف است در هر منطقه که مقدمات و امکانات واگذاری امور مالی و اداری آموزش و پرورش به مردم فراهم شود، شورای آموزش و پرورش آن منطقه را تشکیل دهد. به موجب قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش مصوب ۱۳۶۶ نیز مجدداً این وزارت خانه مکلف به تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استان ها و مناطق شده است [۱۶]. از سال ۱۳۶۹ شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم، برخی اختیارات خود را به دانشگاه ها واگذار نموده است [۱۷]. با توجه به تغییر و تحولاتی که تا اواخر دهه هشتاد در آموزش عالی از جمله راه اندازی رشته ها و دوره های مختلف و افزایش نیروی انسانی متخصص در رشته های متعدد رخ داد نیاز به بازنگری و تجدید نظر در برنامه و محتوای دوره ها و رشته ها احساس شد. بنابراین آئین نامه واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه های که دارای هیأت ممیزه هستند، توسط وزیر علوم، تحقیقات و فناوری طی بخشنامه شماره ۲/۱۰۸۹۱ مورخ ۷۹/۲/۱۰ به دانشگاه ها ابلاغ گردید. بر اساس ماده ۴ این آئین نامه به دانشگاه های دارای هیأت ممیزه اجازه داده شده است که در قالب آئین نامه های آموزشی دوره های تخصصی مصوب شورای عالی برنامه ریزی نسبت به بازنگری، حذف ادغام، جایگزینی تغییر دروس رشته های موجود در دانشگاه اقدام نمایند. دانشگاه ها نیز می توانند رشته های جدید را به شورای عالی برنامه ریزی پیشنهاد و در صورت تصویب شورا برنامه درسی آن رشته را طراحی و نفویس و پس از کسب مجوز از شورای مذکور آن را اجرا کنند. البته برای راه اندازده یک دوره یا رشته تحصیلی در هر دانشگاه کسب مجوز از شورای گسترش آموزش عالی نیز ضروری است. که خود مستلزم داشتن شرایطی از سوی دانشگاه متقاضی می باشد. در اجرای آئین نامه مذکور دانشگاه ها در سطوح متفاوتی عمل

حانه‌های منوی آموزشی، با بهره‌گیری از تجارب و دانش و اطلاعات مقامات محلی انجام شود، اما مقامات محلی ضمن مشارکت در سیاست‌گذاری و تعیین اهداف کلی باید در طراحی برنامه درسی و تهیه و تدوین مواد و محتوای برنامه درسی و روش‌های اجرایی و ارزشیابی از آزادی عمل برخوردار باشند، البته باید در قبال تصمیمات و عملکرد خود پاسخگو باشند.

۴. استلزامات تحول در ساختار و نظام تصمیم‌گیری

برنامه ریزی درسی

۱-۴. انجام مطالعات آمایش سرزمین

هر نوع برنامه‌ریزی، مستلزم توجه به شرایط و زمینه آن است. آمایش سرزمین نوعی برنامه ریزی بلندمدت برای تنظیم رابطه بین انسان با فضای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی و فعالیت‌های انسان در این فضا است [۲۰]. به عبارت دیگر تحول و توسعه در هر منطقه، باید مبتنی بر ویژگی‌ها و شرایط آن باشد. اطلاعات مربوط به مناطق و در سطح ملی از طریق مطالعات آمایش سرزمین بدست می‌آید. به عبارت دیگر مطالعات آمایش سرزمین پیش‌شرط لازم برای شناخت زمینه و بستر هر نوع برنامه ریزی است زمانی که بحث از تحول در ساختار و نظام تصمیم‌گیری برنامه درسی و نگاه به امکانات و ذخایر مادی و معنوی هر منطقه به میان می‌آید. شناخت و سازماندهی آن و اعطاء اختیارات به مناطق جهت تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی، مطالعات آمایش سرزمین بر تمرکز زدایی و آیین نوع از برنامه ریزی لازم و ضروری است. این موضوع در سطح آموزش عالی که برای توسعه هر منطقه به نیروی انسانی با تخصص‌های ویژه لازم است، از اهمیت خاصی برخوردار است. البته باید توجه داشت که آمایش سرزمین و آموزش عالی (آموزش به‌طورکلی) دارای تأثیری متقابل بر یکدیگرند. در عین حال که آموزش دارای تأثیر آمایشی بر سرزمین است، برنامه آمایش سرزمین نیز می‌تواند به صورت راهبردی در تنظیم برنامه‌های آموزش باشد [۲۱].

۲-۴. اعطای اختیارات تصمیم‌گیری به نواحی آموزش

و پرورش و دانشگاه‌ها و استفاده مناسب و به موقع از اختیارات

یکی از اصول مدیریت، اصل تسلط اختیار و مسئولیت است، در صورتی می‌توان از مناطق آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها انتظار انجام وظیفه و مسئولیت به ویژه در خصوص تصمیم‌گیری داشته باشیم که اختیارات کافی به آن‌ها داده شده باشد. تمرکززدایی آموزشی و اعطای اختیارات تصمیم‌گیری به سطوح پایین‌تر دارای انواعی است، بر مبنای و همکاران معتقد هستند که عدم تمرکز آموزشی شامل: عدم تمرکز مالی، عدم تمرکز مدیریتی، عدم تمرکز برنامه‌های است. از نظر آنها برای کارآمدی عدم تمرکز، تمام عناصر یک مجموعه باید همزمان کار کنند و بدترین حالت این است که

نموده‌اند برخی از دانشگاه به ایجاد کمیته‌های تخصصی و ستادهایی برای بازنگری و تجدید نظر در محتوای برنامه‌های درسی و دوره‌های تحصیلی خود نموده‌اند. اما برخی از دانشگاه‌ها هنوز اقدام جامع و نامیدی برای اجرایی نمودن آئین نامه مذکور انجام ندادند [۱۸]. اما علی‌رغم گذشت سال‌ها از این معمولیت اقدامات مؤثری در خصوص تحقق تمرکززدایی و فعال شدن مناطق صورت نگرفته است و تغییرات چشم‌گیری در اصلاح ساختار و نظام تصمیم‌گیری آموزش و پرورش به ویژه برنامه درسی انجام نشده است. گواه آن این است که پرونده‌هایی مانند برنامه‌های درسی محلی و محتوا و... تاکنون ارائه شده است. البته فعالیت‌های محدودی با عنوان تشکیل گروه بررسی محتوای آموزشی و پرورشی در هر استان و فعالیت‌های محدود و پراکنده در دانشگاه‌ها جهت بازنگری در سرفصل دوره‌های تحصیلی دانشگاهی مانند دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی و اقداماتی در خصوص دروس اختیاری و پایه در دانشگاه‌هایی که دارای هیأت مدیره هستند صورت گرفته است.

۳. مراجع تصمیم‌گیرنده در برنامه درسی

طراحی و تدوین، اجرا و ارزشیابی یک برنامه درسی به ویژه تصمیم‌گیری در خصوص هر یک از فعالیت‌های فوق مستلزم (مشارکت و همکاری) تعداد زیادی از افراد است. که این افراد یا بر پایه مدرسه و بر مبنای جامعه انتخاب می‌شوند. تدوین و طراحی برنامه درسی همچنین مستلزم سطوح مختلف برنامه ریزی است: سطح کلاس، مدرسه، ملی و حتی بین‌المللی. بعضی وقتها کار برنامه ریزان هماهنگ و گاهی مغایر و متناقض با کار و نظرات یکدیگر است [۱۹]. و این منجر به تدوین انواع متفاوت برنامه درسی می‌شود. مک دونالد استدلال می‌کند که همه گروه‌های متأثر از برنامه درسی باید در تصمیم‌گیری در باره ماهیت و اهداف آن دخالت نام داشته باشند، او الگویی را ارائه کرده است که گروه‌های مختلفی را نشان می‌دهد. همه این گروه‌ها تفکر، احساس و دانش خود را متوجه فعالیت در برنامه درسی می‌کنند. میرکمالی (۱۳۷۱) در پاسخ به این سؤال که چه کسانی در سازمان‌های آموزشی حق تصمیم‌گیری دارند؟ می‌نویسد: مدرسه مانند مثلی است که دانش‌آموزان، معلمان و اولیاء در سه زاویه آن قرار دارند و با هم در ارتباط متقابل هستند و مدیر نقش هماهنگ کننده و تسهیل کننده در بین آن‌ها را ایفاء می‌کند.

البته به نظر می‌رسد که همه سازمان آموزشی صرفاً مدرسه و دانشگاه نیست بلکه بر اساس نظریه سیستم‌ها، فرا نظام‌ها و زیر نظام‌ها در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری مدرسه و دانشگاه مؤثر هستند. به هر حال به منظور وحدت و انسجام ملی و پیشگیری از آسیب‌های ناشی از تمرکززدایی افراطی می‌بایست سیاست‌ها و اهداف کلان در سطح مدیریت عالی و حوزه‌های ستادی وزارت

و دانشگاه‌های منطقه‌ای از طریق توصیه به طراحی برنامه‌های درسی آزمایشی

برای ورود نیروهای محلی به عرصه برنامه‌ریزی درسی علاوه بر داشتن دانش و مهارت و توانایی، اعتماد به نفس و خودباوری و اختیارات نیز لازم است. نکته قابل ذکر و تأمل در باب خودباوری و اعتماد متقابل در بین نیروهای محلی آن است که اغلب اوقات نیروهای محلی به دلیل ارتباط کاری و شناختی که از یکدیگر دارند، بیشتر به ضعف‌های همدیگر آگاهی دارند و این مسأله موجب می‌شود که آن‌ها توانایی همدیگر را کمتر از توانایی نیروهای مرکزی باور داشته باشند. به نظر می‌رسد این مسأله یک پدیده فرهنگی است زیرا در اغلب مناطق کشور وجود دارد اما با اصلاحات فرهنگی، و زمینه‌سازی برای طراحی برنامه‌های درسی آزمایشی می‌توان خودباوری و اعتماد متقابل را بین نیروی انسانی محلی نیز تقویت نمود.

۴-۵. تشکیل تیم‌های برنامه‌ریزی درسی مرکب از

استادان و صاحب‌نظران برنامه درسی و سایر رشته‌های تخصصی دانشگاهی و معلمان با تجربه، مدیران و کارشناسان خبره در آموزش و پرورش، حداقل در هر استان هر منطقه علاوه بر شرایط و موقعیت طبیعی آن که امکانات بالقوه و بالفعل خاصی ایجاد می‌نماید دارای نیروی انسانی با تجربه، بینش و نگرش مثبت و مطلوب، دانش و توانایی‌های منحصر به فردی است. اما لازمه استفاده بهینه از چنین توانایی‌هایی، سازماندهی و هماهنگی برای استفاده مطلوب و به موقع از آن است. صرفاً ابلاغ این‌نامه و بخشنامه، الگو و ساختارهای تصمیم‌گیری را اصلاح نمی‌کند. به قول مولانا:

نام فروردین نیارد گل به باغ / شبنگرد روشن از نام چراغ بنابر این
وزارت خانه‌های مشوع باید افرادی آگاه و خیره را برای تشکیل
تیم‌های برنامه‌ریزی درسی مأمور و حمایت نمایند و به طور مستمر
پیشرفت عملکرد آنان را ارزشیابی نمایند تا الگوها و ساختار
تیم‌مشارکتی برنامه درسی نهادینه شود.

۴-۶. تدوین استانداردهای آموزشی و نظارت بر اجرای

آن‌ها به منظور حفظ انسجام و وحدت ملی

اصطلاحی اختیارات بیش از توانایی نیروهای محلی و فراتر از میزان بلوغ کاری و فکری آن‌ها موجب هرج و مرج و اغلب نتایج نامطلوب می‌شود. در صورتی که هر یک از مناطق آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها به طور کاملاً مستقل از یکدیگر و تشکلات وزارتخانه‌های متولی آموزش و پژوهش اقدام به برنامه‌ریزی درسی نمایند در عمل مشکلات بسیار زیادی بروز خواهد نمود که از آن جمله: تهدید انسجام و هویت و منافع ملی - نبود زبان علمی مشترک بین متخصصین حتی یک رشته خاص (شکاف بین تخصص‌ها) - بروز سوءتفاهمات، تهدید امنیت ملی کشور در بلند مدت، خودشیفتگی

تمرکززدایی فقط در یک بخش رخ دهد که این کار کیفیت مدارس و یادگیری کودکان را بدتر از قبل خواهد کرد (۱۲). با وجود این که قانون شورای آموزش و پرورش مناطق در سال‌های ۱۳۲۸ و ۱۳۶۶ به مناطق آموزش و پرورش ابلاغ شده و شورای عالی انقلاب فرهنگی در هفتمین جلسه خود در تاریخ ۶۳/۱۱/۲۸ کلیات طرح تشکیل شورای عالی برنامه‌ریزی را تصویب کرد و پس از آن اعضای شورا را از میان صاحب نظران و استادان دانشگاه‌ها انتخاب نمود. با تشکیل شورای عالی برنامه‌ریزی در سال ۱۳۶۴ سیاست برنامه‌ریزی (آموزشی و درسی) متمرکز در کشور به اجرا درآمد. اما در سال ۱۳۶۹ در این سیاست تعدیل ایجاد شد و شورای عالی برنامه‌ریزی در یک سمت و نوجو ششمین جلسه (۶۹/۲/۳۱ خود، تصویب کرد تا پاره‌ای از اختیارات خود را به دانشگاه‌ها واگذار نماید (۱۷). به نظر می‌رسد که مناطق آموزش و پرورش دانشگاه‌ها از این اختیارات اصطلاحی به طور منظم و هدفمند استفاده ننموده‌اند و یا حتی استفاده از این اختیارات موجب نوعی چالش و ناهنجاری‌های آموزشی و اجرایی شده است. به عنوان مثال مشکلات آزمون‌های ورودی به دوره‌های بالاتر دوره‌های دانشگاهی (آزمون متمرکز جهت گزینش دانشجوی دکتری توسط سازمان سنجش) همین این نکته است. و مناطق آموزش و پرورش حتی در خصوص تصمیماتی نظیر شروع سال تحصیلی، منابع و کتاب‌های درسی - وابسته به مرکز هستند.

۴-۳. آماده کردن نیروهای انسانی نواحی آموزش و

پرورش، دانشگاه‌ها، برای طراحی و تدوین برنامه درسی، به ویژه محتوای آموزشی و اجرای مناسب برنامه با حفظ هویت ملی و منطقه‌ای

تمرکز زدایی به منظور تحول در ساختار و الگوهای تصمیم‌گیری در برنامه درسی، نیازمند تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد به حد کافی در مناطق مختلف است. در یک نظام آموزش که ساختار تصمیم‌گیری در آن متمرکز بوده است و برای کوچک‌ترین فعالیت آموزشی و پرورشی برای آن از سوی حوزه‌های ستادی تعیین تکلیف شده است، استعداد و توانایی نیروی انسانی مناطق با نهفته باقی مانده است. با اینکه به تدریج خلاقیت و نوآوری در آن‌ها از بین رفته است. بازیابی و شکوفایی و سازماندهی و بهره‌گیری از این توانایی‌ها در مناطق مستلزم برگزاری جلسات مشترک نیروهای ستادی وزارت خانه‌های متولی آموزش و پژوهش با نیروهای محلی و منطقه‌ای، برگزاری کارگاه‌های آموزشی به ویژه در خصوص طراحی برنامه درسی برای آن‌ها است. بنابراین توازن و تعادل نیروی انسانی خیره و توانا در مناطق مختلف مقدمه اصلاح ساختار تصمیم‌گیری محسوب می‌شود.

۴-۴. ایجاد خودباوری در نیروی انسانی مناطق و اعتماد

متقابل نیروهای انسانی در مرکز و نواحی آموزش و پرورش

منطقه‌ای و چه سطح ملی ثابت نسبی هر مدیریت لازم و ضروری است

۵. بحث و نتیجه گیری

با توجه به مرور تاریخچه قانون شوراهای آموزش و پرورش در مناطق و عملکرد وزارت آموزش و پرورش، نظام برنامه‌ریزی درسی آن در قالب نظام‌های برنامه ریزی درسی متمرکز قرار می‌گیرد. بررسی فعالیت‌های وزارتخانه های متولی آموزش عالی رسمی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران می‌رساند که نظام برنامه ریزی درسی آموزش عالی، جزء نظام‌های نیمه متمرکز تلقی می‌شود. تحول در ساختار تصمیم‌گیری در نظام آموزشی به ویژه آموزش عالی، حرکتی در جهت شناسایی جایگاه آنان به عنوان مرکز نقل تخصص، دانش و پژوهش، اندیشه و مهارت است تا نه تنها عامل به علم و دانش جاری در خود باشند، بلکه به عنوان منشاء تغییر و تحول و دگرگونی مثبت در سایر سازمان‌ها و ارکان جامعه نیز عمل نمایند. ضمن این که موتور محرکه تغییر و تحول در ابعاد مختلف اجتماعی باشند، با باز سازی خود الگوی سایر نهادها واقع شوند. به نظر می‌رسد، تا اصلاح ساختار تصمیم‌گیری برنامه درسی و اجرایی شدن اختیارات به مناطق آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، فاصله بسیار زیادی وجود دارد. این تمرکززدایی و اعطاء اختیارات بسیار کند و حتی گاهی اوقات برگشتی است. حرکت کند به سوی عدم تمرکز متعادل و مناسب آسیب‌های بسیار زیادی به بار می‌آورد و از سوی دیگر تمرکز زدایی سریع و بدون فراهم نمودن زیرساخت‌ها و پیش‌نیازهای آن نیز شکستنده و هرج و مرج را است. بنابراین، تغییر و تحول اساسی در ساختار تصمیم‌گیری برنامه درسی و ترکیب عناصر مشارکت کننده در این ساختار، و به طور کلی تمرکززدایی مؤثر و کار آمد در نظام برنامه درسی مستلزم رعایت نکات و اصولی از جمله انجام مطالعات پایه در مورد نوع اقلیمی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ایران و استفاده مناسب و مؤثر از اطلاعات جامع فراهم شده در برنامه ریزی‌های ملی و منطقه‌ای، پیگیری اجرای قانون شوراهای آموزش و پرورش شهرستان‌ها و نواحی و مسوولیت واگذاری اختیارات به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، آماده نمودن نیروهای انسانی نواحی آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها برای طراحی و تدوین برنامه درسی، به ویژه محتوای آموزشی و اجرایی مناسب برنامه یا حفظ هویت ملی و منطقه‌ای، ایجاد خود باوری در نیروی انسانی مناطق و اعتماد متقابل نیروهای انسانی در مرکز و مناطق از طریق توصیه به طراحی برنامه‌های درسی آزمایشی، تشکیل کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی مرکب از اساتدان و صاحب‌نظران برنامه درسی و سایر رشته های تخصصی دانشگاهی و معلمان با تجربه، مدیران و کارشناسان خبره در آموزش و پرورش، حداقل در هر استان، طراحی و تدوین

تربیت یافتگان هر منطقه و دانشگاه و بین‌استانی به تخصص دیگران و خواهد بود. به عنوان مثال: در اثر ناهماهنگی محتوای درسی، کودکانی که در مناطق محروم زندگی می‌کنند، در مقایسه با کودکان برخوردار، از لحاظ بازار ملی کار در آینده، زیان خواهند دید. تأکید می‌شود که حتی در صورت تمرکززدایی از برنامه درسی، باید جایی را برای تمرکز باقی گذاشت تا دولت مرکزی، مطمئن شود که کودکان و نوجوانان و جوانان در تمام مناطق کشور، از حداقل‌هایی برخوردارند و برای تعیین این حداقل‌ها، حکومت مرکزی باید استانداردهای آموزش وضع و همه را ملزم به اجرای آن‌ها کند. به باور برمن و همکاران او، اتفاقاً لزوم وجود استانداردهای آموزشی در یک نظام آموزشی غیر متمرکز نیست به نظام‌های متمرکز بیشتر اجتناب می‌شود [۹]. عمده‌ترین راهکار برای پیشگیری از مشکلات فوق سیاست‌گذاری و تعیین چهارچوب کلی و تدوین و پیشنهاد حداقل محتوای هر رشته و استانداردهای آموزشی است. البته ایجاد توافق بر روی آن‌ها طی یک فرایند ضروری است و می‌توان - استانداردها را به طور مستمر به صورت توافقی بازبینی و نو نمود.

۲-۷. ثبات مدیریت‌ها جهت اجرا و حمایت از تصمیمات

اتخاذ شده در هر منطقه

یک برنامه هرچند به طور جامع و کامل طراحی شده باشد، وقتی در سطوح مدیریت ثابت نسبی وجود نداشته باشد، تغییر و تحول مغرب و شکننده در برنامه پدیدماید غیر قابل انکار است. هنوز ابراز می‌دارد که وقتی سیاستمداران تصمیم به تمرکززدایی در آموزش می‌گیرند، معمولاً این مأموریت را به عهده رهبران آموزشی می‌گذارند و در این صورت است که وضع دشواری پیش می‌آید. دلیل این دشواری این است که هم فرایند تغییر بسیار پیچیده است و هم، مدت تصدی مدیران آموزش معمولاً بسیار کوتاه است. برای مثال او اشاره می‌کند که مطالعاتی در مورد ۲۲ کشور گوناگون، نشان داد که متوسط زمان تصدی پست مدیران آموزش در تمام سطوح کمتر از ۲/۵ سال است [۹]. اگرچه ثبات مدیریت می‌تواند معایبی مانند کاهش خلاقیت و نوآوری به دلیل یکنواختی کار و کاهش انگیزه برای اصلاح برنامه‌ها داشته باشد، اما معایب ثبات مدیریت‌ها و تصدی‌ها بیشتر از معایب آن است. از جمله محاسن ثبات مدیریت عبارتند از: امکان برنامه ریزی‌های درازمدت و آینده‌نگری، تسلط بیشتر مدیر و تصدی برنامه بر ابعاد متفاوت کار، شناخت و جذب نیروهای کارآمد و استفاده بهینه از امکانات و منابع موجود، امکان ارزشیابی میزان اثربخشی برنامه‌ها در جهت وصول به اهداف، تصمیم‌گیری در جهت رفع گسستی‌ها، صرفه جویی در وقت و هزینه‌ها، آشنایی بیشتر با قوانین و مقررات و... [۲۲]. بنابراین برای اجرای برنامه و تحقق اهداف چه در سطح

[۱۱] مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). مدیریت همزمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی. همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی، صص ۵۵۶-۵۴۰. کرمان

[۱۲] امین خدندقی، مقصود گودرزی، محمدعلی (۱۳۸۲). تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی، راه حلی جهان‌شمول یا وابسته به موقعیت. همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی، صص ۱۱۱-۹۴. کرمان

[۱۳] مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). برنامه درسی نظرگاه رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (اسانت)، شرکت به نشر انتشارات آستان قدس رضوی

[۱۴] Behrman, J.R. & Deolahikot, A. B. Sonn, L.Y. (۲۰۰۲). Conceptual issues in the role of education decentralization in promoting effective schooling in Asian developing countries

[۱۵] سلسبیلی، نادر (۱۳۸۶). گذار برنامه‌ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه درسی، با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۴، صص ۶۸-۲۹. تهران

[۱۶] صفی‌احمد (۱۳۷۹). سازمان و فواید آموزش و پرورش. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (اسانت)

[۱۷] اجتهادی، مصطفی (۱۳۷۲). بررسی توان دانشگاه‌ها در استفاده از مسوولیت شورای عالی برنامه‌ریزی در خصوص واکلاری پارامی از اختیارات شورا به دانشگاه‌ها، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۹، صص ۱۵۶-۱۲۲. تهران

[۱۸] جهرام، بهروز؛ شکوهی‌فرد، حسین (۱۳۸۸). تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌ریزی آموزش عالی، نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، همایش برنامه درسی آموزش عالی، صص ۲۹۰-۲۸۹. تبریز

[۱۹] ارشدین‌پان سی و هانکیز، فرانسس بی، ترجمه احقر، قدسی (۱۳۸۲). مبانی، اصول و مسائل برنامه درسی، جلد دوم، تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات

[۲۰] وحیدی، پریدخت (۱۳۷۴). ارزیابی مطالعات آمایش سرزمین ایران در ارتباط با آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳، صص ۵۹-۴۱. تهران

[۲۱] وحیدی، پریدخت (۱۳۷۲). آمایش سرزمین، راه‌نمایی برای برنامه‌ریزی آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳، صص ۱۰۳-۷۵. تهران

[۲۲] دره‌پشتی، علی (۱۳۷۵). ثبات و ناپستگی در مدیریت. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، دوره چهارم، شماره ۱۴، ص ۷۲. تهران

استانداردهای آموزشی و ابلاغ آن‌ها به نواحی آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها و نظارت بر اجرای آن‌ها به منظور حفظ انسجام و وحدت ملی، ثبات مدیریت‌ها جهت اجرا و حمایت از تصمیمات اتخاذ شده در هر منطقه است که قصور در رعایت هر یک از آن‌ها ممکن است مشکلات بیشتری را ایجاد نماید. چنانچه در راستای اجرای قانون شوراهای آموزش و پرورش مناطق و آئین‌نامه واکلاری اختیارات برای برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها مؤسسات آموزش عالی، مناطق و دانشگاه‌ها نتوانند تیم‌های مناسب و متوازن برای برنامه‌ریزی درسی را تشکیل دهند یا فعالیت‌های آنان اثربخشی لازم را نداشته باشد، احتمال بروز تمرکز گزینی شدید تر از قبل وجود دارد و حتی می‌تواند نگرش منفی نسبت به تمرکززدایی و تحول ساختار تصمیم‌گیری برنامه درسی ایجاد نماید.

فهرست منابع

[۱] علاقه بند، علی (۱۳۸۱). مدیریت عمومی، تهران: نشر روان

[۲] صفی‌احمد (۱۳۷۱). جایگاه پژوهش در تصمیم‌گیری مدیران عالی، میانی و اجرایی آموزش و پرورش، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، سال اول، شماره ۲، صص ۱۸-۱۴. تهران

[۳] میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۷۱). فرایند تصمیم‌گیری در سازمان‌های آموزش، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، سال اول، شماره ۲، صص ۱۲-۵. تهران

[۴] Kuntz, Harold & Cyril oDonnell (۱۹۷۲). Principles of Management, New York, Mc Graw-Hill.

[۵] حکیمی پور، ابوالقاسم (۱۳۷۶). تصمیم‌گیری در مدیریت کاربرد فرضیه زنجیره‌های مارکوف در تصمیم‌گیری مدیریت، مشهد: آستان قدس رضوی

[۶] موسی پورنعمت الله، زین الدینی صمدنزهرا؛ خردمند، خاتمه (۱۳۸۶). است‌ها و مشکلات تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران. چهارمین همایش انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران، قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز مطلوب، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (اسانت)

[۷] مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). مدیریت همزمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۴، صص ۱۶-۱۰. تهران

[۸] جعفری نائی، حسین (۱۳۸۲). مقدمات و مبانی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، مشهد: نیکو نشر

[۹] گویا، زهرا و فدک‌خسروشاهی، لیلا (۱۳۸۶). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۴، صص ۲۸-۱۷. تهران

[۱۰] مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۲). تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه تعالیم و تربیت، شماره‌های ۲۲-۲۱، صص ۱۹-۱۱. تهران